

# 虚構の教材に関する一考察

—虚構の録音教材をめぐって—

大 谷 尚

A Consideration of Fabricated Teaching Materials :  
Through Unauthentic Recordings as Teaching Materials

Takashi OTANI

## I. 序

筆者がこれまでに接した授業の中に、授業者が行ったインタビューの録音を、教材として使った授業がある。しかしこれらの録音教材のほとんど全てが、実際には教師や教育実習生がインタビューの相手役をつとめて録音したものであるにもかかわらず、それを「農家の人にインタビューして来ました」とか、「工場の人にインタビューして来ました」と言って、本当のインタビューの録音として、子どもたちに聴かせるものであった。つまりそれらは「虚構の録音」である。そしてここではそのような教材を、「虚構の教材」と呼ぶことにする。

小論ではまず、このような教材を使った授業の例を、それに対する子どもたちの反応も含めて示す。さらにそれが使われる背景をおさえた上で、いくつかの観点から、このような教材を批判的に検討する。小論は、そのことを通して、学習の過程における教材の位置付けを、筆者なりに再考することをねらいとするものである。

## II. 虚構の教材を使った授業の例

まず初めに、このような教材を使った授業の具体例をあげる。以下の例は、いずれも小学校の社会科の授業におけるものである。なお、授業についての説明は、それぞれの授業の学習指導案と、VTRによる記録をもとにした。(以下、＜＞で囲んだ部分は、指導案からの引用である。)

第1例は2年生の授業で、学習指導のねらいは、＜田植えが機械化されて来たのは、仕事が楽で、はやいという理由だけではなく、田植えの時期というものが限られているからなのだということを分らせる＞と設定されている。授業過程では、＜なぜ現在の田植えで機械を使っているのかを考え＞させ、子どもから出る意見として、＜仕事がはやい・仕事が楽だ＞を予想し、その後で、＜農家の人へのインタビューのテープをきいて確かめさ

せ、また機械を使うことによって生じる問題点を感じとらせる」と計画している。録音の中では、教師の質問に答えるかたちで、機械を使う理由は仕事がはやくて楽だということ、機械の値段は30万円位であること、田植え機は田植えの時以外には使わないことを述べている。つまりこの録音で、子どもたちの予想を正しいものとして確認するとともに、  
＜高価な機械だが、田植えの時しか使わない＞という問題があることを示す。その後、  
＜なぜそんな問題があるのに機械を使って仕事をするのか＞を考えさせ、＜限られた期間内で田植えをしなければならない＞ことに気付かせ、＜機械の必要性を認識＞させて終わる。

録音を聴かせる際に授業者は、「〇〇のおじさんにインタビューして来ました」と、子どもたちが見学に行ったことのある農家の人の実名をあげた。しかし録音の本当の話者は他の学級の教育実習生であり、インタビューは原稿を読んで行われたものであった。子どもたちのほとんどは、その点に気付いていない様子だった。ただ1～2人の子どもが何か感じたらしく、「先生の声だ」などと言っていた。ただしこの「先生」が、授業者を指したものか、教諭や他の実習生の内の一人を指したものは、分からなかった。またさまざまな影響を考えて、授業後に筆者がその子どもにそれを尋ねることは、敢えて避けた。

第2例は3年生の授業で、学習指導のねらいは、＜長崎市の主な工場と、工場で作られている製品について調べる活動を通して、長崎市は食料品、金属、出版印刷の工場が多いことを読み取り、そのわけについて理解する＞と設定されている。その中で、＜長崎市にある工場名を提示し、工場名から仕事の内容を予想させる。しかし子どもは、工場名から具体的な仕事内容を予想することは難しいと思われる。そこで、金属、輸送用機械、機械以外の工場の仕事内容については、テープ、写真を提示しながら、仕事の内容について説明し理解させる。＞と計画されている。授業では、「先生は、工場に行っておじさんたちにお話を聞いて来たから、みんなにもお話を聴かせてあげます」と言って、上記の3工場の仕事の内容の、簡潔な説明の録音を、3つ聴かせた。これも実は3人の実習生が原稿を読んだものだった。子どもたちも、第1例と同じで、ほとんど疑っていない様子だった。ただし中に、厳密にはこの指摘は正しくないのだが（これについては後で再び触れる）、  
「3人の声と同じ人の声だ」と言う子どもがいた。

第3例は、5年生の授業で、学習活動のねらいは、＜地場産業のしょう油やかまぼこの原料入荷先や輸送機関を調べることによって、トラックやその他の輸送機関について、その働きをとらえようとする意識に高める＞と設定されている。授業の展開過程では、＜長崎市内の産業に着目し、その工場や会社がどのような種類の原料をどこから仕入れ、輸送機関はどのようなものを利用しているかを予想＞させる。そして＜〇〇しょう油の場合はどうなっているかを予想＞させた後、＜工場で録ったテープを聴かせる＞と計画されている。また同様に、＜〇〇かまぼこの場合はどうなっているかを予想＞させた後、＜工場で録ったテープを聴かせる＞としている。その中で、＜特に鱈の輸送にはトラックが一役かっていること＞に気付かせ、トラック輸送の学習へと発展させていく計画である。録音教材はここでも、予想を確認する際に使われている。

授業では、〇〇しょう油について、「工場へ行っておじさんの話を聞いて来た。その時のテープを聞きましょう」と言って聴かせる。録音では初めに、「しょう油の原料には、どのようなものがありますか？」と尋ね、「大豆、小麦、塩」の答えを得る。ここでテ-

ブをいったん止め、子どもたちに確認させ、板書する。そして再びテープの中で、「その原料は、どこからどのような輸送機関を使って工場まで運んでいるんですか？」と尋ね、まず「大豆」に関する説明を聴かせてから、再びテープを止めて確認と板書をする。そして「小麦」に関してと、「塩」に関して、同様に進めた。

次に、かまぼこ工場について、これも、「おじさんの話を聞いて来た」と言っ、まず原料についての説明の録音を聴かせた。しかし、「おじさんの声」が先程の声と同じであることに、子どもたちの大部分が気付く、「いっしょやんか、さっきんと（さっきのと同じではないか）」、「いっしょんごたあ（同じようだ）」、「声もほとんどいっしょ」、「先生だましたやろう」などと騒がしくなってきた。そして子どもたちは、その声が本当は誰の声であるのかを問題にし始め、「〇〇先生だ」と言いながら後ろを向いて、教室の後ろに居る担任教諭や他の実習生の顔色を窺い始めた。次に、原料の鱈をどこから運んで来るのかを聴かせるために、授業者が「そのことについて、おじさんの話を聴いてみよう」と言うと、子どもたちはどっと笑った。この後の授業者の板書中に、テープの声が誰の声なのかを話し合っている子どもたちがいると、授業者は強い口調で、「ちょっと静かにして」と言って黙らせた。最後に、「何で運んでるか、おじさんの話、聴いてみない？」と言うと、「聴かーん」という子どもたちがあり、それに対して授業者は、「聴きたくない人は聴かなくてもいい」と、大きな声でつき放すように言った。

授業者は一貫して、子どもたちの指摘を認めようとしなかった。そして、「ばれて」しまったことであがってしまい、それだけでなく、子どもたちに指摘されたことで、憤慨し、かたくなになってしまった様子であった。

以上の例は学年の順に上げたが、第3例が1978年、第1例が1979年、第2例が1980年である。そして、今年（1983年）も、4年生の「住みよいくらしを守るために」という単元での、ごみについての学習で、このような教材に接した。つまりこのような教材の使用は、一年だけに限られた特別な出来事ではない。またこれ以外にも、水道や洗濯機の無い頃の日常生活の様子と苦勞を、「おばあさんに話してもらって録音して来た」と言っ、実習生が吹き込んだテープを聴かせる授業や、「東北の農家の人の苦勞について話してもらった」と言っ、教師が吹き込んだテープを聴かせる授業などにも接した<sup>1)</sup>。

### Ⅲ．録音教材が授業に取り入れられる背景

ここで、録音教材が授業に取り入れられることのいくつかの理由と、その背景をおさえておくことにする。

録音教材を授業に取り入れる第1の理由は、それによって子どもたちを引き付けて授業に集中させ、活気のある授業を展開しようとするためであろう。また、録音教材を出すことで、授業に一つの「山場」を設けるねらいもあろう。そして録音教材は、紙芝居やスライドなどと比べると、製作が容易である。つまり録音教材は、他の教材に比して製作が容易で大きな提示効果を持っているといえよう。

けれどもこのことは、偽の話者の話を録った場合に限られる。本当にテープレコーダをかついで行って、本当の話者に必要な事を話してもらい、それを決められた時間内にうまく収めるように録音するのは、決して簡単なことではない。つまり製作が容易だという特徴は、「虚構の録音教材」についてだけ言えることである。

第2の理由は、インタビューの録音を聴かせることは「事実を取材する」というアプローチをとっていることになり、そのような「事実尊重」の精神を表現するところが、いかにも社会科にふさわしい感じがするということであろう。教材の提示効果だけを求めるなら、録音が本物でないことを子どもたちに知らせても良いはずである。それにもかかわらず、授業者があくまで本物として聴かせているのは、このためであろう。そしてそのことは、この教材が、授業の中で、子どもの予想を確認する際の決定的な証拠として使われていることから分かる。つまり録音は、事実そのものとしての重みを与えられている。

第3の理由としては、授業研究会や教育実習中の授業では、教材の工夫や準備に、普段以上に力を入れる<sup>2)</sup>ということがあげられよう。なぜならこのような教材が使われる授業のほとんどは、研究授業や、教育実習中の実習生の授業だからである。研究授業の授業者は、目新しい物を取り入れたり、なるべく設備や備品を使ったりして、見せ場を作ろうとすることが多いようである。しかしその際には、録音教材が、教材と子どもとの関係においてとらえられるよりも、お客としての授業観察者との関係において、授業の演出要素としてとらえられている。

いっぽう教育実習にも問題があるろう。指導案の作成や教材の準備などの「授業の準備」に比して、授業中の授業者の態度や言動などは、指導しにくい。そこで実習校での指導が前者に偏りがちであり<sup>3)</sup>、そのことが、このような教材を作り出す一因となっているように思える。

#### Ⅳ. 教材の内容としてのリアリティー

さて、これらの教材のなかには、本当にインタビューを行い、その時の話を基にして、後で録音を作り上げたものがあるかもしれない。また、実際に録音をして来たにもかかわらず、何らかの事故でそれが失われてしまい、他の話者で録り直したものがあるかもしれない。そしてそのような場合には、「少なくとも『話の内容』は正しいのだから、教材の内容は正しいのであり、問題は無い」とする考えがあろう。しかし筆者はそうは考えない。

そもそも、このような教材の「内容は正しい」とするところでの、「教材の内容」とは、概念的・言語的な、話の意味的・知識的内容だけを指している。そしてそれは、この教材を、単なる「意味・知識の器」として、そこに盛られた形で存在している。しかし、子どもを取り巻くさまざまな実在の意味的・知識的内容は、自身で実在から抜け出して子どもに迫って来るのではない。子どもが実在としての「その物」に迫って行く過程の中で、それらの実在が「その物」として子どもに迫り、子どもが「その物」に、主体的に意味を見出し、取り出すのである。それによって初めてその意味は、その子どもの中で生きて働く知識として獲得される。つまり「その物」の物としての実体的な内容とは無関係に、意味的・知識的な内容が独立に存在したり、そこに盛られていたりするのではないと考えなければならない。

このことは、教材においても同様である。意味的・知識的内容が、それだけで存在するのでない以上、たとえ教師が、ことばによって意味や知識だけを子どもに伝えようとしても、無意味である。そうだからこそ教師は、教材という実体でそれを伝えようとする。そして、この実体性を重視するのは、虚構の教材を使う教師も同様のはずである。重視する

からこそ、内容を口頭で説明するのではなく、録音を作りあげて、実体性のある教材として、子どもに与えようとするのである。

このように、「その物」の実体性として子どもに認識されるものを、ここでは「リアリティー (reality)」と呼ぶことにする。そしてそれは、実在感、迫真性、真実性を表わす。教材においてリアリティーは、その教材が、実在・現実とは離れた「『抽象的な意味』の器」ではないことの証しである。このように考えると、このリアリティーもまた、教材の重要な内容であると考えなければならない。そして、教材の実体性を重視する以上、このリアリティーも重視しなければならない。

ところが、虚構の録音では、意味的内容が正しくても、話者の話しぶりや臨場感などが、リアルなものではない。したがって、虚構の教材の問題は、「その教材を使った教師が、子どもにうそをついたことになる」という問題としてよりも、そのような「教材自体の中で、『教材の意味的内容』と『教材のリアリティー』との間に『うそ』が生じている」という問題としてとらえるべきことになる。

ところで、真実の実在を教材として、子どもがそれに出会うところと、うその生じている教材を実在として、子どもがそれに出会うところとでは、学習の成立にどのような違いがあると考えらるべきだろうか。

たとえば「苦勞話」を、苦勞した本人が話す時、彼の苦勞は話の意味的内容だけに現われるのではない。「口調」、「抑揚」、「声の音色」、苦勞を想起しながら話す「間のとり方」など、そのような全ての面に、意図するとなしにかかわらず、彼の苦勞が表現されるものである。この苦勞話を教材とするのなら、この場合、これらの全てが「教材のリアリティー」である。そしてこれらの全てが、教材の内容である。これを聴く子どもたちは、話の内容と話のリアリティーとを一つのものとして聴くことによって、苦勞した話の意味的内容を、そのリアリティーとの関係のなかから学び取ることができる。そのことは同時に、話の意味的内容と話のリアリティーとの正しい関係とはどんなものかを、学ぶことでもある。このような学習が常に成立していれば、話の下手な人の苦勞話でも、その意味的内容とともに、そのリアリティーから、それがどれ程の苦勞だったのかを理解できるようになるだろう。また、苦勞してもいないのに苦勞したという人の話に対しては、そのリアリティーを基に、その意味的内容を批判的にとらえることができるようになるだろう。彼らの知識は、リアリティーと密接に結びついて獲得されたのである。

これに対して、リアリティーを有さない意味的内容だけの教材を与えられる子どもたちは、教材の中で、意味的内容を、そのリアリティーとの関係のなかから学び取ることがない。したがって、意味的内容とリアリティーとの正しい関係を学ぶこともない。それゆえ彼らは、そのような虚構の教材によって教育されることによって、そのような虚構の教材を批判する力を失って行く。さらにそのことによって彼らは、社会におけるさまざまな実在に出会った時に、それらが真実の実在であっても、その物の意味をくみとれなくなる。そして、それらが虚構であっても、その虚構性が分からなくなってしまう。彼らの知識は、リアリティーとは無関係に獲得されたのである。

ところで先の第3例は、教材の虚構性が明るみに出てしまった（ばれてしまった）ために、授業としては破綻を来してしまった。このような授業は、誰もが批判する。また破綻を来さないまでも、「子どもの疑いが学習の進行を妨げる」という理由で、この教材を批

判する意見があろう。しかしそのような考えは、逆に、ばれさえしなければ、あるいは疑われさえしなければ、何も問題は無いと認めることである。しかし筆者は、そう考えない。そればかりか、第3例のように子どもにばれてしまった授業を、ばれてしまったという理由で特に失敗した授業だとは、考えていないのである。

なぜならば第3例の場合、教材の虚構性を、授業者は最後まで認めなかったが、子どもたちが共通の認識に達したことで、子どもたちにおいて、その教材の虚構性が確認されたからである。そこでは、教材の意味的内容と教材のリアリティーとの虚構の関係を、正しい関係として子どもたちが認識してしまう危険性は無い。だから、子どもたちと授業者との信頼関係が失われたことを除けば、その意味で、むしろこの授業には救いがあったと考えられる。

それに対して、第1例や第2例のように、教材の虚構性が明るみに出なかった授業において、先に述べたような虚構の教材がもたらす悪影響を考えると、こちらの授業の方が大きな問題を内在している。このような理由から、筆者は、教材の虚構性を「ばれなければ良い」とする考えや、「ばれそうになっても、（教材の）うそはつき通すことが必要だ」とする考えには、同意することができないのである。これらは「教師と子ども」の信頼関係のみにとらわれていて、「教材と子ども」の関係を忘れているといわざるを得ない。

むしろ第3例などでは、途中で子どもたちの指摘を認めればよかったし、認めたらうで、その教材を使うことにすればよかったのではないだろうか。そうすれば、その時点から、子どもたちと授業者との、新たな授業の時間が始まったはずだからである。

## V. 子どもの教材批判力と教材のリアリティー

ところで、内どもたちがこのような教材に対して疑問を抱いているのを、第3例はもちろんのこと他の2例においても見出すことができる。たとえば、第1例では、テープの音が先生の声だと指摘する子どもがいた。また、第2例では、3人の声と同じだという子どもがいた。本当は、3人の話者は3人の実習生だったのだから、この指摘は正しくない。しかし、三つの異なる工場の3人の声であれば、その3人の声や話し方や、工場ごとのバックグラウンドノイズによる臨場感などが、それぞれにかなり個性的であり、聴いた感じは全く異なっていたはずである。实在・現実には、そのような「豊かさ<sup>4)</sup>」を持つものである。それに対して3人の実習生の声は、彼らの年齢がほぼ同じであり、いずれもあまりにも簡潔にまとめた原稿を読んだために、上に述べたような現実の豊かさを提供できず、ほとんど同じように聴こえてしまうものであった。つまりこの子は「当たらずといえども遠からず」の指摘をしたのであり、むしろ評価に値する。そして筆者はこのようなところに、教材のリアリティーに向けられた子どもの「直観力」を認めるのである。

この直観力は、感覚と連続して働く認識力であり、言語的な思考力と並んで、子どもの学力の基礎となる力である。言語的な思考力が、意味的・知識の内容を通して認識の目的に至るのに対して、直観力は、リアリティーを通して認識の目的に至る。ところである教材が、事実そのものとして子どもに与えられているなら、その教材の意味的・知識的内容の正しいことは、その教材が事実であることにおいて保証されている。その際に言語的な思考力が、意味的・知識の内容に矛盾や虚偽がないことをチェックして、教材の事実性を確認しながら働くのに対して、直観力は、そのリアリティーによって教材の事実性をチェ

ックしながら働く。それゆえ直観は、認識の対象としての教材の内に、リアリティーを求めざるを得ない。

教材のリアリティーに問題があれば、子どもたちの直観力は当然それを取り上げ、教材そのものを批判の対象として問題にすることになる。その場合、この直観力は「子どもの教材批判力<sup>5)</sup>」として働くことになる。このようにこどもの教材批判力は、教材に対する直観力を基盤としている。それゆえこの力は、学習を妨げるものとしてではなく、むしろ学力の基礎として位置付けなければならない。

このように教師の与える教材は、つねに子どもの教材批判力による批判の対象となるのである。子どもにばれないという理由で虚構の教材を与えることは、子どもの教材批判力の弱さにつけこむことであり、そのうえ、前章で述べたように教材批判力の育つのを妨げることででもある。学習者の主体的な学力を保証しようとするならば、教材の無批判な受け入れをさせてはならない。この点からも、虚構の教材は問題にされるべきであろう<sup>6)</sup>。

#### Ⅳ. 教材の評価の問題

先に、虚構の録音教材は、他の教材に比して、製作が容易であると述べた。しかしこれは、他の教材に比してのことである。虚構の録音教材でさえ、原稿の作成や録音には、やはりかなりの手間と時間とがかかる。したがって、これらの教材は、かなり良く準備された授業において使われる。そのような授業は、全体としてかなり綿密な授業計画の下に行われるのであって、その授業の評価は、たとえば授業研究会などでも、それらの計画や教材によって、その時間の目標がどのように達成されたか、ということに集中しがちである。そしてこのような評価は、授業計画や授業展開についての、かなり専門的な知識や経験をもとになされる。

一方もっと素朴に、「こんな教材を使って良いのだろうか」という疑問を抱く人がある。それに対して教育の専門家たちは、「教材に、それ自体で良い教材とか悪い教材とかいうものは存在しない。教材の評価は、その教材が、その授業の中で、その授業の目標を達成するのにどれほど役に立ったか、ということに基づかねばならない。」という見解を表明する。

このような評価は、たしかに、学習指導の技術面の難しさを理解し、それに対するさまざまな工夫を重視した、専門的なものである。しかし、専門的なものであるだけに、技術面だけに視点を固定してしまっていることも事実である。なぜならそれは、このような評価が、「目標に基づいた評価 (goal-based evaluation あるいは objectives-based evaluation)」または、「目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation)」だからである。この「目標に基づいた評価」においては、目標の達成度という観点からのみ、すべての評価が行われる。つまり、目標以外の観点からの評価や、目標自体を疑うような評価は行われない。

ところで虚構の教材は、少なくともその一時間の授業の目標の達成のためには、大変に役立つ。なぜなら、そのように作り上げられているからである。したがって、目標に基づく評価を行うかぎり、虚構の教材を批判することは困難である。この点について筆者は、虚構の教材の問題は、このようにそれを批判できない「評価」の問題としてもとらえる必要があると考える。そして筆者は、このような教材を批判できるのは、「目標にとらわれ

ない評価<sup>7)</sup>」であると考えている。

この「目標にとらわれない評価」は、カリキュラム（教材）開発における「羅生門的接近（方法）（rashomon approach）<sup>8)</sup>」の評価方法であると位置付けられる。このアプローチは「工学的接近（technological approach）」に対するものであるが、これについて論議された「OECD-CERIカリキュラム開発に関する国際セミナー」の報告書（文部省1975）では、「『羅生門的接近』では、目標からは一旦離れた記述が重んじられる。『目標にとらわれない評価（goal-free evaluation）』がなされる。つまり、教授学習活動の目標が何であったにせよ、その活動によって引き起こされるすべての事象（events）を観察し記述することが望ましいとされる。そのためには、教育評価の専門家による評価だけではなく、また、目標を知っている人による評価だけでなく、異なる視点を持つさまざまな人々、たとえば、教師、子ども、父母、芸術家、科学者、ジャーナリストなどの観察報告や評価を尊重すべきだとするのである。教授・学習過程の現実是非常に複雑で、内容が豊富であり、その効果は無限の側面を持つ。異なる立場にあり、視点を異にする人々は、互いに異なる側面を見ることができる。それぞれがカリキュラム開発にとって有用な評価情報を提供してくれる可能性を持っているのである。」（傍点は引用者）としている。また、このようなアプローチの背景にある思想を、「『羅生門的接近』が、認識の相対性を強調し、多様な視点からの評価を重視することの底には、カリキュラムの評価においては、意図された結果だけでなく、意図されていなかった効果、あるいは、気づかれさえしていない効果、いわば副次的効果が、時には重大な教育的意義を持ちうる、という考えがある。これはまた、限定された目標を達成するための効率だけを追求した『工学』が、意図しなかった効果としてのさまざまな『産業公害』を生んだという事実の苦い教訓に学ぼうという願いからも発している。教育において、『産業公害』の轍を踏んではならない、という主張である。」と説明している。

このように、目標以外の観点からの、カリキュラムの評価を実現するために、子どもまでも含めた、教育の専門家でない人々からの評価を受け入れようとするのは注目すべきである。そしてこのような評価態度・方法を教材の評価に取り入れることによって、その授業のねらいにとらわれずに、子どもたちの、これからのながい学習の道程に目を向け、これまで述べて来たような観点から虚構の教材を批判することができるし、また、批判しなければならないと考えるのである。

しかし以上のことはまた、教育に対する最も素朴な疑問に基づけば、当然のことだともいえよう。したがって、このような教材が使われ、かつそれを批判できないほどの教育の技術主義的傾向が、教育課程編成・教材開発・教育評価などの教育活動の全ての場面に浸透し、教育に関する素朴な考えや疑問を覆っていることを、虚構の教材の背景として、さらに問題にしていく必要があるだろう。このことは今後の課題であるが、少なくともこのような状況下では、教えることに一生懸命になればなるほど、教え込む結果になってしまう危険性のあることを、我々は自覚しておく必要があると考える。

## VI. 結 語

小論では、虚構の録音教材を取り上げ、それが使われる背景に目を向けたうえで、教材の内容としてのリアリティーを重視する観点からこれを批判した。また、教材のリアリテ



ィーに対する直観力としての教材批判力を重視すべきことを述べた。最後に、虚構の教材の問題に関わって、「目標にとらわれない評価」による教材の評価の必要性を述べた。

ところで小論では、事実として無批判に与えられる「虚構の教材」を問題にしたが、虚構は、敢えて子どもに与えられることがある。たとえば、昔話、性に関する知識、肉親の死亡を隠すうそなどである。これらは主として幼い子どもに与えられるものであり、教材として扱われていないものもあるが、子どもの思考の中心的な題材であることにおいて、むしろ教材として位置付けられるものもある。また虚構としての「パラドックス」は、より年齢の高い子どもにとって、科学的・論理的思考力の育成のための教材となり得る<sup>9)</sup>。いうなれば、これらは「教材としての虚構」である。

一方、事実でも虚構でもないものが、教材として子どもに与えられることもある。たとえば小学生用の社会科の教科書に、「工場の様子」や「駅で働く人々のようす」が、実際にどこかの工場や駅の様子を表わしたもののよう記述されているが、それは、何年何月何日の、何町の工場や駅のようすであるかを特定できるものではない。むしろそれは、ある日、ある時、ある町の工場や駅のようすを記述したものである。事実に基づいてはいても、事実そのものではない。そしてそれは虚構でもない。いうなれば、それは「仮構」であり、これらを「教材としての仮構」と呼ぶことができよう。

このような虚構や仮構は、単に事実を隠すためだけではなく、事実ではないことを通してかえって真実に迫るような教材として、子どもに与えられるように思える。ただしその際に、虚構のリアリティーや仮構のリアリティーを、子どもはどのようにとらえるのか、両者の違いは何か、そしてそれは、子どもの空想力や想像力とどのように結びついているのか、あるいはまた、これらの虚構性や仮構性が、虚偽性として子どもにとらえられることはないのか。このような問題に対する考察が、筆者の今後の課題である。そして筆者は、その考察の中で、あらためて「虚構の教材」の問題を問い直すことによって、小論での考察を深め、発展させて行く必要があると考えている。

## 註

- 1) このような教材には、小学校4年の音楽の授業においても接した。題材は「茶つみ」であり、授業者は、「自分の故郷はお茶の産地で、4月に帰ったら、八十八夜には早かったが、歌の通りの格好をしたお姉さんたちが、この歌に合わせて茶つみをしていた。その時の録音だ。」と説明して、実際には、実習生たちが、たて笛やタンパリンで合奏した録音を聴かせた。ところで虚構のビデオ（録画）教材などを作っても、すぐばれてしまって使えないが、録音教材ならばにくい。この意味で虚構の録音教材は、聴覚・聴認知の弱さにつけこんだものであると考えられる。この点からもこのような教材は問題にされるべきだと考えるが、聴覚・聴認知を重んずべき音楽の授業でまで、このような教材が使われることに、筆者は、驚きを感じざるを得ない。
- 2) この事に関して、加藤・根元（1982）は、現場教師の立場で、「授業研究会では普段ではできそうもない授業を見せる」ことを指摘している。
- 3) たとえば現実には、ほとんど1時間中、練習問題だけをやらせる算数の授業とか、感想文を書かせて終わる国語の授業というものがある。そしてそのような授業も、実習生が将来、教職に就いた時には行わなければならない。しかし、実習校での指導教諭は、実習生にこのような授業を

させはしない。むしろ、十分な準備時間をかけてさまざまな教材を作成しなければ実施できないような授業をこそ、させるようである。むしろこのことは、練習問題をやらせて終わるような授業を実習生にさせて、授業とはこれで良いのだと思い込ませてはならないとの配慮や、十分な準備作業をさせなくては、実習生の勉強にならないとの配慮に基づくのであろう。しかしむしろ、このような平凡で一つまらない授業の中で、子どもたちをいかにいきいきと活動させて充実した学習を行わせるかということは、非常に重要な問題である。そしてこのような点こそが、まさに実習校のベテラン教諭にしか指導できないことがらである。

ただしこのことは、当然、実習校だけの問題ではない。大学における実習前・実習後指導を含めた、教育実習全体の問題として、とらえなおすべきであると考ええる。

- 4) この場合「豊かさ」は、リアリティーの一つであるとおさえることができる。佐藤学は「教材の自律的な価値を探ることは、第二に、子どもの『わかり方』の質を変える手がかりとなる。今日、なお、所与の教科内容を所与の知識として伝達する授業が一般的であり、レディーメードの知識の修得が子どもの学習となっている。しかし、授業を対象となっている事柄やテーマに対するより深い認識の形成の場と考えるならば、教材（素材）がどれだけゆたかで具体性にとみ、子どもにとって感動できるものとなっているかが、重要となる。」と述べて、「豊かさ」が、教材の重要な要件であることを強調している。（柴田 1980 p100）
- 5) 「教材の批判」とは、普通、制度化された教材や、非科学的・非合理的な教材を批判し、新しい教材を作っていくことによって、教育課程自主編成を志向する、大人の仕事を指している。参照、（吉本 1977 pp53～54）、（柴田 1980 p107）。
- 6) 教材を「情報」ととらえると、「教材批判力」を、「情報批判力」とおさえることができる。この情報批判力の育成は、現代における重要な課題である。
- 7) 平野（1982）によれば、スクリヴァンによって提唱されたもの。平野はこれをカリキュラム評価に導入することの必要性を強調し、その際の評価目標を、「教育鑑識と教育評論による方法」に求めている。
- 8) 一つの事実が立場や視点によって異なって見えるという、芥川龍之介の小説「羅生門」にちなんで付けた呼び名で、後述の報告書によればアトキン（J. M. Atkin）によるもの。ただし芸術論などでも、この語が使われることがある。
- 9) 田村（1982）はパラドックスを、「1. ほんとうのようないふこと」、「2. うそのようなほんとうのこと」、「3. ほんとうともうそもいえないこと」の三つに分類しているが、この内の1は「うそ」である。そして彼は、パラドックスが教材として有意義なものであることを指摘している。

文 献

- 平野朝久「『目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)』についての一考察」『教育方法学研究 7』1981 pp2～36
- 広岡亮蔵「教材構造入門」明治図書 1974
- 井上 弘「教材と授業過程」明治図書 1969
- 加藤好男・根元 勝「授業研究で対象とする授業の条件」『日本教育方法学会『第18回大会発表要旨』』1982 p17
- 文部省「カリキュラム開発の課題 カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」大蔵省印刷局 1975 pp51～52
- 長崎大学教育学部附属教育工学センター「教育実地研究における CCTV, VTR の利用 第6・7・8集」1979・1980・1980
- 中村敏弘「教材の開発と授業（講座・日本の学力12）」日本標準 1979
- 中内敏夫「教材と教具の理論」有斐閣 1978
- 柴田義松編著「教育過程編成の創意と工夫（原理編）」学習研究社 1980
- 柴田義松「教科教育論（教育学大全集31）」第1法規 1981
- 重松鷹泰「教材の歴史性」『（上田 薫編）教育哲学の新生』黎明書房 1964 pp58～70
- 城丸章夫・大槻 健編「教育の過程と方法（講座・日本の教育6）」1976
- 砂沢喜代次編「教材の系統と構造（講座・授業研究2）」明治図書 1964
- 竹中輝夫「教材研究の基礎（授業分析の科学3）」明治図書 1967
- 田村三郎「パラドックスの世界」講談社 1982 p6
- 山田 栄「現代教育課程入門」共同出版 1974
- 山田 勉「抵抗としての教材」黎明書房 1974
- 吉本 均編著「現代教授学（講座・現代教育学5）」福村出版 1977

（昭和58年10月31日受理）